

1. Gezinsomstandigheden en leerprestaties: het belang van hoge verwachtingen en ambities van ouders¹

Kees van der Wolf

1.1 Inleiding

Als men verklaringen zoekt voor schoolproblemen van kinderen gaan de gedachten vaak in eerste instantie uit naar de *gezinsomstandigheden*. Gedacht wordt aan ‘de toename van echtscheidingen’, afwezige vaders, werkende moeders, geen controle op huiswerk, te veel televisie kijken, te laat naar bed gaan en desinteresse bij ouders voor wat het kind op school meemaakt. Vooral leraren hebben hier een handje van. Uit een Amerikaans onderzoek blijkt dat zij de oorzaak van schoolproblemen van leerlingen voor 81% toeschrijven aan de gezinsomstandigheden, voor 14% aan de kinderen zelf, voor 4% aan de school en slechts voor 1% aan het eigen functioneren en de eigen deskundigheid (Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 2000).²

Maar wat zegt wetenschappelijk onderzoek hier verder over? Daarover gaat het eerste deel van dit hoofdstuk. Aan de hand van Hattie’s meta-analyses gaan we na welke gezinsomstandigheden samenhangen met leerprestaties. De sociale positie van de ouders, hun verwachtingen en ambities ten aanzien van onderwijs blijken erg belangrijk. Wij bespreken Hattie’s aanbevelingen ten aanzien van betere samenwerking tussen ouders en school. Maar hoe groot is de wederzijdse bereidheid om samen te werken? Hier blijken knelpunten te liggen. Nadat we een kritische beschouwing hebben gewijd aan de aanbevelingen van Hattie, gaan we na over welke ideeën en concepten leraren beschikken ten aanzien van de gezin-school-relatie. Wij komen tot de conclusie dat op scholen en in opleidingen de ouders veelal ‘het vergeten onderwerp zijn’, terwijl op het gebied van leerprestaties in de samenwerking tussen school en ouders veel winst te halen valt.

1.2 Over meta-analyse

John Hattie, een invloedrijke, in Nieuw Zeeland geboren, hoogleraar Onderwijskunde, heeft in zijn boek *Visible learning* de resultaten van recent wetenschappelijk over effecten van onderwijs samengevat.³ Hij maakt gebruik van meta-analyses. Meta-analyse is een werkwijze waarin verschillende onderzoeken over een bepaald fenomeen zijn samengevoegd om één secuurere uitkomst te verkrijgen. Door de resultaten uit eerdere onderzoeken in samenhang te analyseren kunnen uitspraken worden gedaan die op basis van elk van de afzonderlijke onderzoeken niet mogelijk waren. In meta-analyse richt men zich op effect-grootten.

Hieronder volgt een (globale) bespreking van Hattie's meta-analyses van de relatie tussen gezinsomstandigheden en leerprestaties. Wij bespreken achtereenvolgens de sociale positie van het gezin, de samenstelling van het gezin en de sociaal-psychologische omgeving die het gezin biedt. Welke daarvan hebben het meeste effect op leerprestaties?

1.3 De sociale positie van het gezin (SES)

Scholen en andere instellingen in de samenleving functioneren vanuit specifieke normen en waarden. Als deze niet overeenkomen met de culturele, linguïstische en religieuze opvattingen van de ouders kunnen er problemen ontstaan. Hierdoor komen veel etnische ouders, maar ook laagopgeleide Nederlandse ouders buitenspel te staan.

De sociale positie van het gezin (inkomen, opleiding en beroep van de ouders) is nog altijd de beste voorspeller van leerprestaties. Het overall-effect van de vier meta-analyses gebaseerd op 499 studies is $d = .57^4$. Een vrij groot effect. De effecten van SES zijn sterker in de voorschoolse periode en de eerste periode op de basisschool. Met andere woorden: als de kinderen langer op school zitten wordt de invloed van de thuissituatie steeds minder groot.

In de literatuur wordt er vaak aangegeven dat de school bepaalde culturele normen aanhoudt en kennis en vaardigheden veronderstelt waarmee ouders en kinderen van lage SES-gezinnen niet bekend zijn (verborgen leerplan). Afkomst is nog steeds belangrijk, ondanks alle pogingen in de onderwijspolitiek om gelijke kansen te creëren.

1.4 Samenstelling van het gezin

De samenstelling van het gezin heeft een klein effect ($d = .17$) op leerprestaties. In de meeste westerse landen is er in 70-80% van de gevallen sprake van twee ouders in het gezin. Bij 10-20% gaat het om een één-ouder-gezin en in 2-10% van de gevallen is er sprake van een andere gezinsstructuur. Wat betreft de prestaties van kinderen van gescheiden ouders: kinderen uit gezinnen met twee ouders scoren iets hoger op leerprestaties, aanpassing, zelfbeeld en sociale relaties wat betreft leerprestaties ($d = .12$). Vroeger, 30 jaar geleden, was het effect groter ($d = .23$). De effecten nemen af als kinderen groter worden. Kinderen van gescheiden ouders hebben een wat slechtere relatie met hun ouders, maar een betere met hun broers en zusters. Wat betreft geadopteerde en niet geadopteerde kinderen: niet geadopteerde (dus eigen) kinderen presteren iets beter dan hun geadopteerde broers of zusters. De geadopteerde kinderen presteren beter dan hun niet geadopteerde broers en zusters (die dus in het oorspronkelijk gezin bleven). Maar de effecten zijn klein. De leeftijd van adoptie doet er toe. Zij die in hun eerste jaar werden geadopteerd lieten geen verschil zien ($d = .09$). Het effect nam toe als ze in hun tweede jaar waren geadopteerd ($d = .32$). En erna $d = .42$. Als de kinderen waren misbruikt, verwaarloosd of slecht gevoed waren,

was het effect nog groter ($d=.46$). Over het algemeen is het effect van adoptie op leerprestaties dus gunstig, al is het klein.

Wat betreft enige en niet enige kinderen: enige kinderen presteren beter dan niet-enige kinderen, vooral in vergelijking met gezinnen met drie of meer kinderen. Enige kinderen zijn meer gemotiveerd en hebben betere relaties met ouders.

Het thema werkende moeder is nog steeds weer een bron van verhitte discussies. In de publieke opinie wordt vaak aangenomen dat het slecht is voor de kinderen. Maar dat blijkt niet uit onderzoek. Er worden geen effecten op leerprestaties gevonden. Ook niet als gecontroleerd wordt voor SES, leeftijd van het kind, primair of secundair onderwijs, gezinssamenstelling (een-oudergezin of niet) of de moeder full-time of part-time werkt. Voor leerprestaties van kinderen maakt het niet uit of moeder werkt of niet.

1.5 Sociaal- psychologische omgeving en intellectuele stimulering

Hier zien we wel duidelijke effecten. De thuissituatie kan de plaats zijn waar plezier in leren wordt bevorderd, maar ook die van lage verwachtingen en weinig aanmoediging ($d = .57$).

Wat betreft televisie kijken: de overal-effecten van televisie kijken op leerprestaties zijn klein, maar negatief. Maar er zijn zoveel technologische veranderingen (video-games, computer en interactieve-technologie) dat onderzoek naar alleen televisie kijken steeds minder relevant wordt.

Nog enkele resultaten uit onderzoek: tot 2 uur per dag televisie kijken geeft kleine, maar positieve resultaten. Bij langer kijken wordt het effect negatief. Ouders die toestaan dat hun kinderen ongelimiteerd televisie kijken hebben overigens vaak dezelfde lage verwachtingen en lage aspiraties als het school aangaat. Ouders die meer controle uitoefenen op televisie kijken zijn positiever over de mogelijkheden van hun kinderen en dat werkt weer 'self fulfilling'.

Wat betreft betrokkenheid van ouders bij het leren: hoe hoger de hoop en verwachtingen van ouders ten aanzien van het presteren van hun kinderen, hoe hoger de verwachtingen van de leerling zelf en hoe hoger uiteindelijk de leerprestaties (verwachtingen van ouders ($d= .88$)).

1.6 Verwachtingen en ambities van ouders

Sociale positie van het gezin en verwachtingen en ambities van ouders doen er dus toe, maar veel laagopgeleide ouders hebben moeite met het begrijpen van de 'taal van de school'. Zij zijn dus 'gehandicapt' bij het aanmoedigen van hun kinderen om hun verwachtingen waar te maken. Heel vaak leidt dit er toe dat ouders hun verwachtingen naar beneden bijstellen. In een Nieuw-Zeelandse studie⁵ komt naar voren dat als kinderen voor het eerst naar school gaan 98% van de ouders onderwijs van belang of zeer groot belang acht voor de toekomst van hun kinderen. Tweederde van de ouders verwachten dat hun kind diploma's gaat halen en het ver zal schoppen. Aan het eind van de basisschool zijn de verwachtingen verlaagd en vindt men het vaak al mooi als het kind later werk krijgt en niet afhankelijk zal worden van bijstand. Dit laatste geldt vooral voor laagopgeleide ouders. In termen van de Franse socioloog Bourdieu reproduceert de school van het begin af aan de ongelijke machtsverhoudingen van de samenleving.⁶

Verwachtingen van ouders hebben dus veel meer effect dan de samenstelling van het gezin (één-ouder of twee-ouder gezin, aanwezige of afwezige vader, gescheiden ouders, geadopteerd zijn of niet, of enig kind zijn of niet). Ouders zouden geschoold moeten worden om de 'taal van de

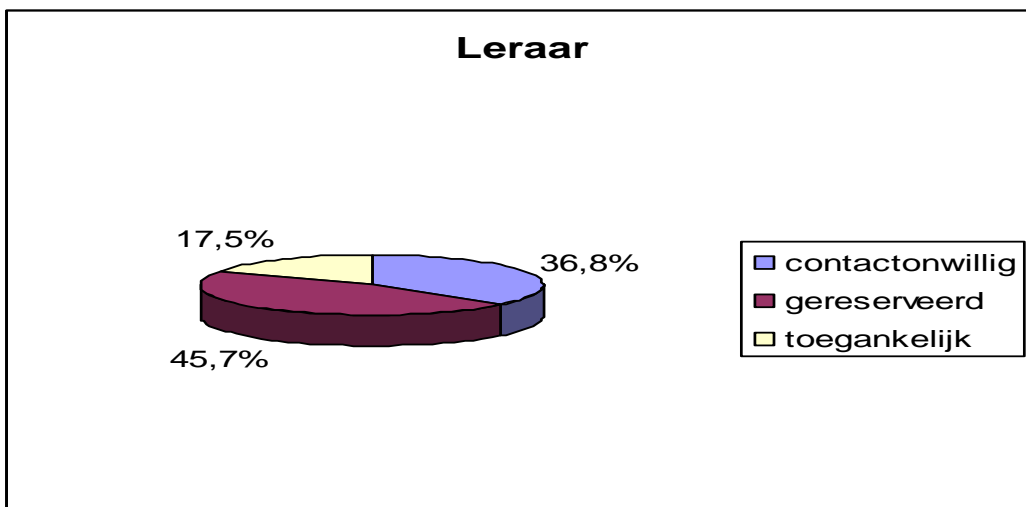
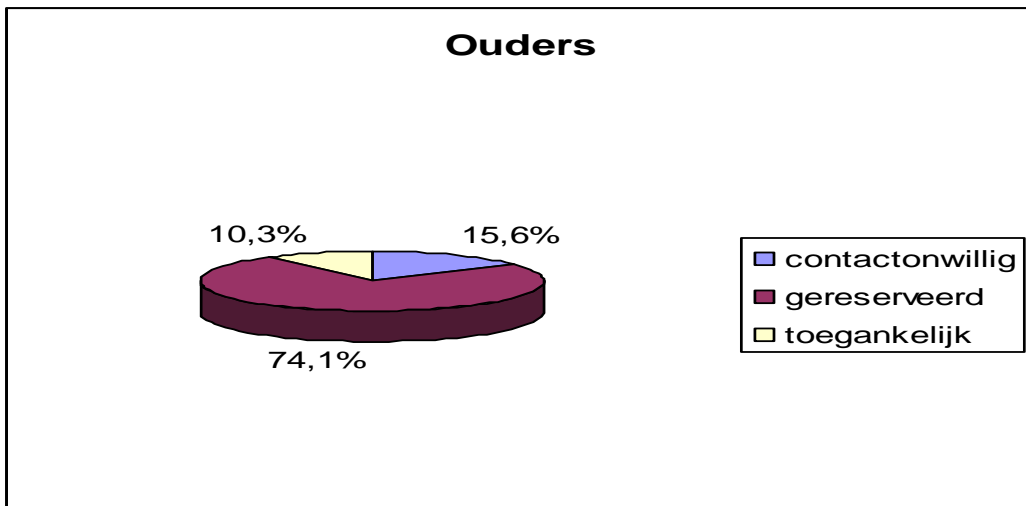
school' te leren en hun verwachtingen ten aanzien van hun kind hoog te houden, vindt Hattie. Maar hoe groot is de kans dat dit lukt en en hoe groot is de wederzijdse bereidheid van ouders en leraren om samen te werken? Hoe reëel is dan het idee dat het goed komt als ouders de schooltaal leren spreken en de verwachtingen hoog houden?

1.7 Bereidheid om samen te werken en af te stemmen?

In een Duits onderzoek vergeleek men de behoefte aan contact tussen leraren en ouders (Regina Pötke, Stiftung Bildungspakt Bayern).⁷

<http://www.schulentwicklungstag.neumarkt.de/hp115/Regina-Poetke.htm>

Men maakte een onderscheid tussen contactonwillige, gereserveerde en contacttoegankelijke leraren en ouders.



In dit onderzoek is bijna driekwart van de ouders gereserveerd in het contact met de school. Meer dan 15% van de ouders zoekt zelfs zelden contact met de school. Iets meer dan één op de tien ouders zoekt regelmatig contact. Dat houdt dus niet over.

Bij leraren ligt dat wat anders. Toch staat zo'n 45% gereserveerd tegenover contacten met de ouders. Meer dan 36% beperkt de bemoeienis met het gezin tot de rapportbesprekingen en ouderavonden. Slechts 17,5 % van de leraren stapt zelf op de ouders af, belt ze op en is in feedback geïnteresseerd. Een resultaat dat zeer te denken geeft, al is niet bekend of de situatie in Nederland vergelijkbaar is met die in Duitsland. Maar heel veel anders zal het niet zijn.

1.8 Het gevaar van 'parent blaming'?

Hattie wijst terecht op het belang van hoge verwachtingen en ambities van ouders en kennis van de 'taal van de school', maar leunt daarbij nogal sterk op een *'deficit-model'*. Dat wil zeggen dat de nadruk ligt op de vraag wat ouders voor de school moeten doen en wat ze nog beter zouden kunnen doen.

De laatste tijd is in onderzoek een accentverschuiving zichtbaar: van wat ouders *doen* of *niet doen* naar het *hoe* en *waarom* van hun betrokkenheid of niet-betrokkenheid. Men heeft steeds meer aandacht voor de relatie van de ouders met de bredere omgeving (de buurt en de samenleving). Tegenwoordig wordt meer uitgegaan van een *differentiatie-benadering*, waarbij de nadruk ligt op cultureel pluralisme; de school houdt rekening met het de diversiteit onder ouders en hun positie binnen de samenleving. Het komt er op aan dat er tussen de school en het gezin afstemming, communicatie en steun ontstaat (Goldring & Sullivan, (1996).⁸

Ook Redding (2001)⁹ stelt dat scholen verschillende strategieën zouden moeten kennen en gebruiken om met ouders om te gaan. Van belang is dan een goed inzicht in de verschillende achterliggende opvattingen van ouders over de betekenis van de school voor de kinderen en voor zichzelf.

1.9 Wat hebben leraren geleerd over samenwerken met ouders?

Lawrence-Lightfoot (2003), een Amerikaanse hoogleraar van Harvard University, interviewde een groot aantal leraren over hun werken met ouders. Geen van hen vermeldde in de opleiding ooit iets geleerd te hebben over het werken met ouders. Het was geen topic.¹⁰

Ook als beginnende leraar kregen zij er nauwelijks informatie over en werden zij weinig gesteund. Of ze nu van een conservatieve opleiding kwamen, of juist van een progressieve, nergens was het thema aan de orde geweest. Wat zij misten waren drie dingen.

Ten eerste ontbrak het aan een theoretisch model op basis waarvan het belang van het gezin in verband met het schoolsucces van kinderen kon worden begrepen. Er was geen inzicht in de 'ecologie' van het onderwijs. Hadden ze die kennis wel gehad dan zouden ze zich meer bewust zijn geweest van de verschillende sferen en invloeden waarbinnen kinderen en ouders zich elke dag weer moeten zien te handhaven.

Ten tweede werd opgemerkt dat er in de opleiding tot leraar geen waarde werd gehecht aan het belang en de complexiteit van de leraar-ouder relatie. Er was wel sprake van uitgebreide en gemakkelijke retoriek over het aangaan van goede relaties met volwassenen in het leven van de kinderen uit de klas, maar zelden werd concreet ingegaan op de mogelijkheden en de moeilijkheden die daarmee gepaard gaan.

Ten derde: leraren kregen in de opleiding nooit werkwijzen en strategieën aangereikt, een praktische handleiding om goed met verschillende ouders om te gaan.

Door het ontbreken van een conceptueel kader, geen inzicht in de betekenis van de gezichtspunten en opvattingen van ouders en weinig praktische training op dit terrein, voelden de leraren zich slecht voorbereid.

Niet alleen in de opleiding wordt aan het thema te weinig aandacht besteed, ook in de eerste baan staat men vaak met lege handen. In de begeleiding lag de nadruk eenzijdig op het werk in de klas, op het onderwijsaanbod, op de relatie met de kinderen. Navigeren in de relatie met de ouders kwam niet aan bod.

Als men geen training krijgt of steun in het werken met ouders, ontwikkelen leraren hun eigen stijl en rituelen en ontwikkelen zij hun eigen doelen en inhoud. En deze, zo merkt Lawrence-Lightfoot terecht op, gaan vaak terug tot rituelen uit de eigen jeugd, het eigen gezin en eigen schoolervaringen.

1.10 Tenslotte

In dit hoofdstuk is eerst ingegaan op de resultaten uit de meta-analyses van John Hattie. De sociale positie van de ouders, maar ook verwachtingen en aanmoedigingen van ouders blijken een vrij sterk effect te hebben op leerprestaties. Sterker dan gescheiden ouders, afwezige vaders, werkende moeders, mate van controle op huiswerk of televisiekijkende jongeren. Doorslaggevend blijkt de mate waarin ouders 'de taal van de school' begrijpen, zodat het kind niet in twee gescheiden werelden hoeft te leven. Sommige ouders kennen die taal, wat een geweldig voordeel oplevert voor hun kinderen. Andere ouders kennen die taal niet. Hun kinderen zijn meestal minder goed af. Ondanks het meritocratisch ideaal, dat algemeen wordt aangehangen, is het nog steeds zo dat kinderen uit gezinnen met een lage sociale status in de lagere vormen van onderwijs terecht komen, minder presteren en vaker uitvallen. In deze gezinnen worden ook ambities en verwachtingen ten aanzien van de prestaties van de kinderen naar beneden bijgesteld. Interesse bij ouders voor de 'schooltaal' blijkt dus van belang. Gepleit wordt om in plaats van het 'deficit-model' ('wat moeten ouders beter doen?') te kiezen voor de 'differentiatie-benadering' ('de nadruk op cultureel pluralisme'). De bereidheid bij ouders en leraren om gezamenlijk de handen aan de ploeg te slaan blijkt geen 'wet van Meden en Perzen'. Ouders en scholen wijzen bij problemen nogal eens naar elkaar. Ouders en scholen lijken soms elkaars tegenstanders. Bovendien is er wederzijds niet al te veel behoefte om in elkaar in te investeren. Dat is funest. Het kennisniveau van leerlingen en de opbrengst van scholen hangt immers samen met de kwaliteit van ouder-school betrokkenheid.

In scholing en nascholing van leraren zijn de ouders veelal 'het vergeten onderwerp'. Op dit terrein is nog veel winst te boeken. Ook met het oog op de verbetering van leerprestaties en het realiseren van het 'meritocratisch ideaal'.

-
- ¹ Dit hoofdstuk is een bewerking van een lezing gehouden voor het Expertise Centrum Ouders, School en Buurt op 10 oktober 2012 in Nijmegen.
- ² Ysseldyke, J., Algozzine, B., & Thurlow, M. (2000). *Critical issues in special education*, 3 rd Ed . Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- ³ Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- ⁴ Een effectgrootte van $d = 1.0$ geeft aan dat er een effect-toename is gevonden van een standaard deviatie op leerprestaties. Effectgrootte van 1.00 is heel groot en bij 0.00 is er geen effect. $D=.20$ is klein, $d=.40$ is middelmatig, $d=.60$ is groot.
- ⁵ Clinton, J., Hattie, J., & Dixon, R. (2007). *Evaluation of the Flaxmere Project: When families learn the language of school*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education, New Zealand.
- ⁶ Bourdieu, P. & Passeron, J. (1999 (orig. 1970)), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- ⁷ <http://www.schulentwicklungstag.neumarkt.de/hp115/Regina-Poetke.htm>.
- ⁸ Goldring, E. & Sullivan, A. (1996). Beyond the boundaries: Principals, parents and communities shaping the school environment. In K. Leithwood (Ed.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, (pp. 195-222). Dordrecht/New York: Kluwer.
- ⁹ Redding, S. (2001). *Parents and learning*. Paris: Unesco.
- ¹⁰ Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The Essential Conversation: what parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House.